

SISTEMATIZACIÓN II SEMINARIO INTERNACIONAL CURRÍCULUM, CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA ESCOLAR

II INTERNATIONAL SEMINAR ON CURRICULUM, KNOWLEDGE AND SCHOOL EXPERIENCE SYSTEMATIZATION

Catalina Quezada Ramírez

Mg. (c) en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa
Universidad de Chile
Santiago, Chile
catalina.quezada@ug.uchile.cl

Javiera Serrano Gómez

Educadora de Párvulos
Universidad de Chile
Santiago, Chile
javiera.serrano@ug.uchile.cl

116

Resumen: El presente artículo tiene por finalidad entregar una sistematización resumida de las ponencias realizadas en el marco del II Seminario Internacional de Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar que se realizó el 8 de enero de 2020, por el Núcleo de Estudio de Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, puesto que constituye una instancia de intercambio y reflexión sobre el campo curricular en Latinoamérica. Para ello se procedió a observar las filmaciones de las ponencias, transcribirlas, para luego analizar sus discursos y finalmente problematizar los planteamientos generados a la luz de la teoría curricular.

Palabras clave: Currículum, Sistematización, Latinoamérica.

Abstract: The following article aims to provide a summarized systematization of the presentations that took place in January 8th, 2020 within the framework of the II International Seminar on Curriculum, Knowledge and School Experience, by Núcleo de Estudio de Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar from Departamento de Educación of Universidad de Chile, since it constitutes an instance of exchange and reflection on the curricular field in Latin America. In order to achieve this, we proceeded to observe the filming of the lectures, transcribe them, then analyze the speeches and finally problematize the approaches generated in the light of the curricular theory.

Key words: Curriculum, Systematization, Latin America.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la Educación, el curriculum constituye un eje fundamental en la discusión de lo público que sostuvo un lugar central en las problemáticas y discusiones de la segunda mitad del s. XX. Sin embargo, por diversos motivos, entre los que destaca la situación privilegiada y hegemónica que ha conseguido el discurso de la racionalidad técnica, que se ha expresado principalmente en el fenómeno de la evaluación del proceso educativo, el curriculum ha quedado al margen de los análisis y discusiones relativas a su diseño, construcción y ejecución, sobre todo en lo que respecta a su incidencia en la política educativa pública de los últimos años.

En este sentido el Departamento de Educación ha desarrollado este campo disciplinar desde el año 1989 a través del Magíster en Educación mención Curriculum y Comunidad Educativa que ha buscado principalmente contribuir a la ampliación y profundización de la discusión e investigación en el campo de la Educación, enfatizando las áreas del Currículo y la Comunidad Educativa.

Asimismo, desde un equipo de académicos de dicha unidad académica, se ha levantado una asociatividad que ha redundado en un núcleo departamental denominado "Curriculum, Conocimiento y Experiencia Educativa" siendo su foco, el estudio de la política curricular y las disciplinas escolares como mediadoras de la experiencia escolar de las personas. Así en el 2017 se comenzó a trabajar en líneas de trabajo que implican el desarrollo teórico de las mismas y que levanta proyectos de investigación, docencia y extensión. Entre los desafíos a corto plazo, está el lograr constituirse en un Núcleo de la Facultad.

Aquello finalmente decantó en que el día 8 de enero del 2020, se realizó un seminario sobre las distintas perspectivas sobre la disciplina curricular en Chile y Latinoamérica. Este fue seccionado en módulos con distintas etapas: primero se comenzó con la apertura del seminario y palabras de bienvenida, seguido de una Conferencia: *Pensamiento curricular latinoamericano* por el Dr. José María García Garduño. Luego, se desarrolla la primera mesa denominada como: *El campo curricular en América Latina: Los casos de Colombia y Perú*, realizada por Dra. Elida Giraldo Gil y Mg. Lileya Manrique Villavicencio; moderada por Mg. Marcela Bornand Araya. Y la mesa número dos: *Curriculum, interculturalidad y descolonización: Experiencias en construcción curricular*, construida por Dr. Rolando Pinto Contreras, Dra. Elida Giraldo Gil y Mg. Miguel Caro Ramos; moderada por el Dr. Manuel Silva Águila.

OBJETIVOS

Objetivo general

En este marco, el objetivo general de la presente propuesta es levantar un espacio de exposición y discusión de las distintas perspectivas sobre la disciplina curricular en Chile y

Latinoamérica mediante la realización de un seminario con destacados académicos y especialistas nacionales e internacionales.

Objetivos específicos

1. Impulsar la discusión y reflexión en torno al fenómeno de lo curricular en Chile y Latinoamérica con académicos del Departamento de Educación, con estudiantes de magister y pedagogía a través de la realización de encuentros paralelos al Seminario.
2. Reforzar y articular el intercambio y colaboración con el Grupo de Trabajo Currículo América Latina que integra a investigadores del campo del Currículo de diferentes universidades y centros de investigación de América Latina.
3. Reforzar el trabajo colaborativo entre estudiantes del Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa y académicos/as que contribuya al desarrollo de proyectos de investigación, de tesis y otros.
4. Potenciar la línea de Investigación en Currículum entre estudiantes y académicos en el núcleo de Currículum, Conocimiento y Experiencia Educativa.

118

SISTEMATIZACIÓN

Es importante realizar un informe que sintetice lo que se construyó y deconstruyó sobre el concepto de currículum, por ende, el informe surge desde el interés del equipo de Núcleo Departamental, donde se pretende construir un documento que deleve las discusiones que se abordaron de manera crítica y reflexiva; la sistematización se desarrollará debido a que es una creación intencionada y situada de conocimientos, que permite reconstruir la memoria de las experiencias, ya sea a través de documentos escritos, fotografías, videos o bitácora.

Para el equipo, el informe permitirá reflexionar y/o construir propuestas de acciones que permitan seguir con las reflexiones sobre el currículum y la pedagogía. Por lo cual, se deben definir preguntas o ejes de sistematización, teniendo claro los objetivos generales y específicas del proceso reflexivo.

En este caso los objetivos se compondrán por cada mesa, de manera que refleje las perspectivas históricas y epistemológicas.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se escucharán y observarán los videos que se han realizado a partir de las exposiciones; realizando posteriormente las transcripciones de todos los discursos de los y las docentes que presentan: Dr. José María García Garduño, Dra. Elida Giraldo Gil, Mg. Lileya Manrique Villvicencio, Dr. Rolando Pinto Contreras, Dra. Elida Giraldo Gil y Mg. Miguel Caro Ramos. Luego, se analizan sus discursos y se problematizan los distintos planteamientos generados y las consideraciones que justifican el por qué sistematizar dicho proceso, para finalizar con el documento que narra y sintetice los aspectos más relevantes que fueron abordados.

CONFERENCIA PENSAMIENTO CURRICULAR LATINOAMERICANO DR. JOSÉ MARÍA GARCÍA GARDUÑO

Objetivos:

1. Conocer las contribuciones que realizó Pinar para el desarrollo de una nueva etapa del currículo latinoamericano.
2. Indagar en cuanto al origen del currículum desde el modelo Tyleriano.
3. Desarrollar el concepto de los “brokers”, como gestores del conocimiento del currículum en Latinoamérica.
4. Conocer las implicancias de la didáctica y el hibridismo en el estudio del currículum.

José María García comienza por exponer los distintos hitos relevantes de su trabajo. En una primera instancia comienza con lo que ha construido Pinar, posicionándolo como uno de los grandes referentes para la construcción de una nueva etapa del currículum, que puede ser vinculado con algunos de los proyectos que han expuesto los y las participantes del encuentro. Pinar encabezó más de 40 publicaciones, sobre cómo estaba el estado del currículum en Brasil, Sudáfrica, México, China y en India, de ahí viene la importancia del autor. Algunas de las obras más relevantes expuestas en la presentación son: *La Teoría del Currículum, Diálogos Curriculares entre Brasil y México, español, Contemporary Curriculum Discourses. The Internationalization of Curriculum Studies y el libro Desarrollo del Currículum en América Latina; donde trabajo Mirtha Abraham y Abraham Magendzo.*

Algunas de las aportaciones de Pinar:

1. El concepto *Currere*: Currículo como verbo y no como sustantivo. Incluye el método autobiográfico en el estudio del currículo.
2. La reconceptualización de los estados del currículo.
3. La inclusión de la teoría queer: se refiere a la apertura del currículo, para mirar a profesores y alumnos de manera diferente. Él piensa que el individuo se debe reconstruir primero internamente para hacer un cambio social, además, de desarrollar la tolerancia y respeto por las diferencias de género, de raza y diferencias de clase social.
4. La educación antirracista la cual se interesa en la tolerancia y la reconstrucción subjetiva.
5. La reconceptualización subjetiva de los estudios y desarrollo curricular. Pinar empezó a hablar de género y raza, y publicó un libro con sus estudiantes denominado “Understanding curriculum”
6. El estudio del currículo como lugar. El currículo tiene diferentes expresiones en cada lugar, en el desierto, en la selva, en el medio rural y en el medio urbano
7. La internacionalización de los estudios del currículo. Él le llamó primeramente internacionalización, sin embargo, para García se ha llamado cosmopolitismo, a ese movimiento que ha encabezado en China, en India y en Sudáfrica.

Pinar considera que hay siete aportaciones, pero el expositor ha incluido una octava, la cual es, la integración de los discursos posmodernos del currículum. Y lo explica de la siguiente manera: antes solo estaba integrado el discurso político, con eso comenzó la reconceptualización, y Pinar empezó a hablar de género y raza, publicando un libro con sus estudiantes Reynolds, Slaffery y Taubman, denominado “*Understanding curriculum*”. Sin embargo, no reconoce que la integración de los discursos posmodernos del currículum sea una aportación al desarrollo de la educación.

Son once discursos (histórico, político, racial, de género, fenomenológico, postmoderno, postestructuralista y deconstructivo, autobiográfico/biográfico, estético, teológico, institucional, internacional), que antes de Pinar no estaban integrados, solo se hablaba de raza y de género, y solo se entendía el currículum como un texto o como un discurso. Estos discursos presentan en la Tabla 1, junto a los autores destacados que los representan.

Tabla 1

Comprensión del currículum como texto y sus autores representativos

La comprensión del currículum como texto	Algunos de los autores representativos
Histórico	Kliebard, Cremin, Pinar
Político	Apple, Giroux, McLaren
De Género	Miller, Sears, Pinar, Pagano
Fenomenológico	Pinar, Grumet, Van Manem, Kincheloe
Posmoderno	Giroux, Taubman,
Autobiográfico/biográfico	Pinar, Clandinin y Conelly
Institucional	Elmore, Skyes, Pinar
Racial	Pinar, McCarthy
Teológico	Huebner, Macdonald
Internacional	Gough

Fuente: Garduño, 2020.

La génesis del currículum desde el modelo Tyleriano

En el segundo fragmento de la exposición, García nos dice que Pinar exponía que Tyler plagió y no reconoció que la obra “Los principios básicos del currículum”, es una construcción realmente de la autora Hilda Taba. Sin embargo, a pesar de dicha discusión, García da cuenta de otro análisis, puesto que, para él, independientemente de si la creadora fue Taba o el Dr. Tyler, sostiene que ese enfoque no viene directamente de Taba, sino de Dewey, explicando que existe intersubjetividad, implicando se tomaran prestados postulados de Dewey, el psicólogo Thorndike, Franklin Bobbit, Charters e incluso Harap. Para explicar esto, se expuso las 4 preguntas básicas del desarrollo curricular que expone Tyler, y también Dewey, mostrando una evidente similitud, como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2

Interrogantes del desarrollo curricular de Tyler y Dewey

Tyler	Dewey
¿Qué fines desea alcanzar la escuela?	¿Qué puede hacer la escuela para tener una relación más cercana con el hogar y la comunidad?
¿Cómo se pueden organizar de manera más eficaz estas experiencias?	¿Qué puede hacerse para que las materias de historia, ciencias y artes tengan el valor real y significado en la vida de los niños?
¿Cómo podemos comprobar que hemos alcanzado los objetivos propuestos?)	¿De qué manera pueden ser llevadas a cabo las experiencias en términos de organización?
¿Cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines?	

Fuente: Garduño, 2020.

Posteriormente García nos comparte el comienzo del desarrollo curricular en EE. UU. Comenzado con Thorndike, quien fue uno de los primeros psicólogos egresados de Harvard y fue discípulo directo de William James, donde en 1912 escribió el libro “Educación”, siendo uno de los primeros en hablar de los fines de la educación, de la organización del aprendizaje y de evaluación, también, narró el papel de la psicología, que con el tiempo fue retomado por Charters y Tyler.

Prosiguió con Bobbit, de quien se presume que fue el maestro de Tyler. Se le atribuye la creación del campo, en 1918, y algunos de los resultados específicos de su trabajo tiene vinculación con los objetivos, por ende, con la taxonomía educativa, donde se desarrolló una clasificación, planteando que se deben crear objetivos en términos claros y definitivos para que se considere con certeza lo que se desea lograr.

En 1928, se publica el primer manual de desarrollo curricular “The Technique of Curriculum Making”, de Henry Harap, desarrollando más de 13 lecciones y 9 capítulos, que refieren a la evaluación de todos los procesos, y cada una de esas lecciones, daba la construcción de un currículum. Bobbit, también publica en Cleveland, en 1915, en aquella época se hacían diagnósticos del currículum relacionado a: *cómo era la enseñanza, que le faltaba y si cumplía con ciertos requisitos*; en 1928, se publicaban las investigaciones curriculares de Bobbit. Otro aporte, fue de Charters, quien creó el análisis de actividades, como una manera de construir currículum, y fue jefe en una unidad de investigación educativa en Ohio.

Luego, en 1934 Tyler publicó su primer libro que introducía la psicometría a la construcción de pruebas, adjudicándose ser el primero en crear las pruebas de rendimiento, como el SIMCE, el SABER o Enlace en México.

Latinoamérica: Concepto de Brokers

En primer lugar, es necesario comprender que Latinoamérica ha pasado por distintas etapas respecto del currículum, las cuales son:

1. Aculturación: Es un proceso antropológico de la escuela culturalista americana, desarrollado por Aguirre Beltrán un antropólogo mexicano. Que se desarrolla cuando un grupo de individuos y culturas entran en contacto continuo.
2. Hibridismo: Siguiendo a Canclini, son procesos, estructuras discretas que existían de forma separada pero que se combinan.
3. Cosmopolitismo: Es una coexistencia, una tolerancia de las culturas, una disposición a involucrarse con el otro, unir lo local y lo global.

Es en esta última etapa que nace el concepto de *Brokers*. Los *brokers del conocimiento* son autores que llevan el conocimiento de un lado a otro y lo difunden, da un acceso a redes, hay una integración y una implementación; forman recursos humanos o capacidades, resolviendo problemas y traduciendo el conocimiento. En otras palabras, son aquellos que difunden el conocimiento y lo interpretan, a través de las siguientes acciones:

1. Difusión del conocimiento
2. Implementación del conocimiento
3. Traducción del conocimiento
4. Identificación del problema
5. Formación de recursos humanos y capacitaciones
6. Absorción del conocimiento
7. Integración del conocimiento
8. Diseño de la agenda de investigación.

Una de las publicaciones relevantes sobre este conocimiento fue “Educación Hoy”, en 1977. Dicha publicación es colombiana, donde el Dr. Abraham Magendzo y el Dr. Fidel Oteiza, publicaron artículos que permitieron realizar la internacionalización del currículum. García expone algunos países que han permitido realizar una internalización del proceso educativo de distintos países de Latinoamérica.

En Brasil se desarrolló a fines de los años 30, y fue promovido por Hilda Taba. En Chile fue a fines de los 60, y su exponente más destacado fue Mario Leyton. En México debido a la distancia que existe con EE. UU (a pesar de la cercanía geográfica), fueron académicos de la UNAM, quienes articularon los conocimientos curriculares con la realidad del país. En Perú fue a mediados de los 70’, principalmente realizado por el Ministerio de Educación.

Por último, destacó a los *brokers del currículum*, donde naturalmente estaban mencionados Mario Leyton, Antonio Flavio Moreira y Tomás Da Silva que introduce el posmodernismo. Proyectando en su diapositiva otros autores que debieran estar destacados como *broker del currículum*, donde a partir del libro de Bernstein “Pedagogía, control simbólico e identidad”, se construyeron discípulos que difundieron en sus tesis doctorales grandes aportes que ha realizado Bernstein en educación. Los referentes latinoamericanos son Cristián Cox, Mario Díaz Villa, prosiguió con el Dr. Leyton y Ralph Tyler, y destacó su libro “Planeamiento Educativo. Un modelo pedagógico” publicado en el año 1969. Unos años después, se publica el libro “Principios básicos del currículum”, que comienza con la primera parte, donde el Dr. Leyton, realiza una interpretación del desarrollo curricular, la segunda parte es una traducción,

incluso mejor lograda, de “Principios básicos del currículum”, llamada por Leyton “Principios básicos del currículum y el aprendizaje”.

MESA 1. EL CAMPO CURRICULAR EN AMÉRICA LATINA: LOS CASOS DE COLOMBIA Y PERÚ

Objetivos

Develar las características en torno al fenómeno de lo curricular en Latinoamérica, específicamente, en investigación desarrolladas en los casos de Colombia y Perú.

1. Conocer los enfoques curriculares subyacentes en los currículos oficiales de educación primaria de Perú, en el periodo año 1972 hasta el año 2011.
2. Establecer cuáles serían las implicancias de los enfoques curriculares, en las propuestas de los currículos oficiales.
3. Describir las líneas centrales de los desarrollos curriculares de Colombia, a través de metáforas como posibilidad de significarlo o resignificarlo
4. Exponer parte del producto que los orientó para el desarrollo del proyecto, que fue construido a partir de la revisión de revistas y artículos académicos.
5. Reflexionar de manera crítica el cómo se ha desarrollado el curriculum educacional de Colombia, y cuales han sido sus implicancias para el quehacer pedagógico.

Colombia

La Dra. Elida Giraldo Gil, pretendió conversar de manera crítica y reflexiva cómo se ha desarrollado el proceso curricular en Colombia, donde expone parte del trabajo que realizó con un grupo de investigadores del área del curriculum. Para ella, el estudio del curriculum ofrece transformar y reconfigurar las prácticas, los discursos y las estructuras sociales, exponiendo líneas centrales de los desarrollos curriculares de Colombia, y las metáforas como posibilidad de significarlo o resignificarlo.

La investigación que realizó fue a través de un programa de investigación que estuvo liderando por uno de los pedagogos más reconocidos en Colombia, llamado Jesús Alberto Echeverri, quien hace la propuesta de un trabajo de paradigmas y conceptos en educación. Allí se trabajó el currículo en un pequeño grupo de investigadores. Dicho proyecto cobra importancia en la actualidad por su poder de definición de la realidad (Goodson, 2000), puesto que, además, tiene un poder de constituir subjetividades y entrega la posibilidad de transformación y reconfiguración de las prácticas, los discursos y las estructuras Sociales. Por ello se consideró a quienes trabajan desde una perspectiva crítica, no como una categoría homogénea, pero sí como una forma de nombrar estas otras perspectivas que no son técnicas, que no son procedimentales. Además, se indagó sobre los discursos curriculares en el contexto colombiano en el periodo entre 1970 y 2008, que ella, considera crucial en la historia de la educación colombiana y en el contexto estadounidense.

El análisis compartido, fue producto de la revisión de una producción académica, que se realizó a través de revistas: “Educación y Cultura” que es la revista del movimiento, del sindicato de profesores, de maestros en Colombia; “Alegría de Enseñar”, que está dirigida también a maestros y a investigadores, y la revista que publica análisis educativos de los niveles de educación terciaria o educación superior; desde esos análisis, realizaron una pequeña selección por la variedad de las revistas, por sus propósitos y las Universidades a las cuales están dirigidas. Además, se analizaron un total de ciento setenta y un artículos, de los cuales solamente dieciocho eran artículos de investigación, es decir, que solo el 10% de esta producción que analizaron, es una producción que tiene que ver con datos; y de ese 10%, el 90% se refieren a la educación superior. Sólo el 5% es producción empírica investigativa basada en estudios.

Giraldo expone que se debe desarrollar una mirada crítica del curriculum, relacionándose con Grundy (1998), puesto que plantea que el docente debe tener una postura crítica; el profesorado no puede quedarse en la teoría curricular, sino que debe ser capaz de desarrollarse en la práctica a través de la acción (praxis). Sin embargo, lo que se les plantea con la llegada de este concepto (curriculum) al país de Colombia, es diferente, porque se crea a partir de una perspectiva técnica-instrumental del Currículo.

El curriculum se ha implementado como una *idea de control, de homogeneizar, de que todos estén la misma página*, que plantea una visión que pretende crear estudiantes que aprendan de la misma manera. Pero para Giraldo el propósito que debe desarrollar el sistema educativo es comprender que cada aprendiz tiene su propio ritmo y diferentes intereses, por ende, cada experiencia y praxis será desarrollada de forma compleja y distinta. Posicionarse desde esta perspectiva, se convierte en un proceso interesante de estudiar, porque lo que se ha implementado por años en Colombia, en esta producción de conocimientos curriculares, es una preponderancia técnica que provoca un desconocimiento generalizado de las perspectivas críticas, y también de las perspectivas post-críticas del currículo.

Por otro lado, otro asunto importante en esta visión técnica, y en esta ausencia de las perspectivas críticas, es que con la llegada de los años 80' a Colombia, aparecieron autores como Apon, Yun, Quinchlo, Mc Claren y Freire, quienes realizaban un análisis desde la perspectiva de pedagogos críticos, o bien desde la perspectiva de sociólogos de la educación.

En este sentido también se puede relacionar con el contexto de producción v/s el contexto de apropiación, que son dos contextos, que, en el caso de los estudios curriculares, no podemos perder de vista, porque los estudios curriculares se desarrollan y se empiezan a elaborar propiamente desde un saber particular y disciplinar, donde el currículo tiene una vinculación interesante, una relación epistemológica, entre que es objeto y a la vez sujeto de estudio.

Las relaciones de saber-poder, de formación de intelectuales y académicos que transitan entre distintos contextos, distintos escenarios y distintas aproximaciones teóricas y epistemológicas, permiten comprender que en Colombia se ha desarrollado una tradición mayormente alemana, desde 1872, nombrada como tecnología educativa, porque en algunos

casos no se habla explícitamente del currículo, sino de tecnología educativa, que luego los estudios retoman la idea educativa=currículo, que es un asunto también para problematizar. Es la misión pedagógica alemana la que instala todo este asunto de diseño instruccional y desarrollo curricular en Colombia, desde el análisis de las políticas públicas, las prioridades gubernamentales, la elaboración de estrategias y planes que permitan atender las falencias que tiene el sistema.

Otro asunto que nos plantea esta relación de contexto de producción v/s contexto de apropiación, es la relación currículo-didáctica-pedagogía, que se instala en las tradiciones, en los desarrollos teóricos y epistemológicos de cada uno de los conceptos mencionados. Son relaciones posibles e imposibles a la vez, dependiendo del contexto de producción y dependiendo del contexto de apropiación. La relación currículo-didáctica, se refleja en cómo obedecen a dos tradiciones completamente distintas, puesto que la didáctica, por ejemplo, en el contexto anglosajón no existiría tal concepto, está la palabra, pero el concepto desde la tradición alemana no existe. En el contexto anglosajón es adoctrinamiento o Educación moral; en el contexto alemán es la propuesta Curricular, citando la perspectiva crítica de la didáctica que tiene Klafki, un puede perfectamente relacionarse con una propuesta crítica de currículo en el contexto anglosajón y son lo mismo.

Perú

Por otro lado, Lileya Manrique Villvicencia (Perú) expuso parte de la sistematización que ha realizado sobre el curriculum, cuyo objetivo general es determinar las teorías y enfoque curriculares subyacentes en los currículos oficiales de educación primaria en el periodo año 1972 hasta el año 2011, puesto que menciona que se carece de la sistematización de la historia del pensamiento teórico del curriculum en el sistema educativo peruano. Su trabajo lo ha vinculado con la revisión de los Curriculum Oficiales de Educación Primaria, comprendidos entre los 6 y los 12 años, donde describió cómo ha sido todo el proceso de construcción curricular.

En el caso de Perú, una de las apreciaciones y descubrimientos del estudio, fue que el desarrollo y concepción de Curriculum ha sido variada:

- 1970-1990: Predomina el curriculum como contenido, plan de instrucción, conjunto de experiencias o conjunto organizado de aprendizajes.
- 1990-a la fecha: Definido como un instrumento que concretiza intenciones, que orienta la práctica y que regula la vida escolar.

Desde la experiencia que describe Manrique, los cambios ocurridos en el currículo se ven afectados por el contexto que vive el país y las políticas del Sector Educativo. En relación a lo mencionado, fue en el gobierno de Velazco Alvarado, que se planteó el objetivo de desarrollar una pedagogía crítica. A pesar de que tuviera una influencia humanista y persistiera el diseño tecnológico por objetivo, el enfoque crítico que se desarrolló, tuvo la intención de amplificar un Curriculum integral, y el compromiso en la transformación creadora de su realidad.

Sin embargo, el análisis que se puede realizar sobre el currículum es mucho más complejo, porque se debe pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas pues ningún currículum existe a priori, y enlazando con lo que expuso la Dra. Giraldo, sobre lo que se ha construido o deconstruido respecto al concepto de currículum, es que se desprende que el currículum es un campo de estudio, pero también un objeto de estudio, en ese sentido el currículum expresa el para qué enseñar, cuál es el sentido de la educación o la formación, y el qué enseñar, relacionándolo con las preguntas que se exponen en el seminario: *el para qué y el qué se enseña*. Así mismo, se concibe también que este currículum se ve afectado por diferentes teorías o enfoques curriculares, en el caso de Perú, se han desarrollado el Académico, el Tecnológico, el Cognitivo, el Humanista y el Sociocrítico.

Contexto político-sociocultural

El diseño curricular ha sido influenciado por los cambios políticos que han desarrollado los gobiernos, se puede concluir, que todos los periodos han mantenido su carácter normativo-prescriptivo, sin embargo, se han estado construyendo cada vez más mecanismos a través de los cuales pueda participar el docente, el magisterio, la comunidad y la sociedad en general. Además, se puede comprobar que existían distintas denominaciones del currículum, ciertamente acorde a las leyes y a las estructuras del sistema educativo peruano. De otro lado, se puede constatar que desde el año 1972 a la fecha, todos los currículos se señalan por escrito su carácter flexible apuntando a la diversificación, pero también debemos señalar que se cuestiona la legitimidad de estos currículos oficiales dado que en la realidad existe poco margen para la diversificación y la flexibilidad curricular.

- **Enfoque Académico:** Caracterizaban a los programas adaptados del 73 y 74, correspondientes al periodo militar de Velasco Alvarado. Se escogió un conjunto únicamente de escuelas piloto para los programas; las escuelas quedaron bajo los programas adaptados, es decir, solamente se incluyeron parte del pensamiento educativo de esta época, por lo que, en este enfoque académico los currículos están centrados en la transmisión cultural, basados más en los contenidos disciplinares, preocupándose por asegurar experiencias de aprendizajes. En el caso del currículum de 1982, que corresponde al gobierno de Belaunde Terry, se observa que después del gobierno militar, se origina un retorno a los currículos académicos, disciplinares por asignaturas. En este caso, el propósito del aprendizaje estaba basado en objetivos, de carácter experiencial no conductual, además, se evalúa no solo a los estudiantes, sino que también el maestro evalúa su práctica y el entorno.
- **Enfoque Sociocrítico** Programas reformado desde 1973 hasta el 1977, donde la intención de este currículum es la formación integral y el compromiso en la transformación creadora de su realidad, a través de trabajo comunitario y participante. Se buscaba formar un hombre nuevo, transformador, creativo, crítico, en todo lo que es la conciencia crítica, un hombre que transforme la estructura social y económica del país que estaba alienada. Se comienza a desarrollar un discurso cargado de características sociocríticas, y los contenidos, las asignaturas son líneas de acción educativa; la evaluación es más integral, pues se comienza a verificar los cambios que han realizado

los estudiantes en sus procesos educativos, permitiendo involucrar a la comunidad educativa y a los docentes en la evaluación. Sin embargo, uno de los problemas fue que, el rol fue simplemente de aplicador, el diagnóstico que se realizó arrojó que se estaba desarrollando una mala preparación de los docentes del magisterio peruana.

- **Enfoque Humanista** en Perú se desarrollando un conjunto de programas curriculares, con un enfoque más de corte humanista, en realidad, este planteamiento proviene del gobierno de Alan García, que estuvo a cargo la Ministra de Educación Mercedes Jaramilla, donde hicieron un diagnóstico de la educación y gestaron programas de corte humanista, que reconocen a la persona como centro de su realización, del mismo modo, afirman la relevancia de los valores culturales y trascendentales, orientados a la formación integral del educando. En uno de los gobiernos de Alberto Fujimori, se tuvo que poner en práctica estos currículos, entendidos como un conjunto organizado de aprendizajes que experimenta el educando, vinculándose con fuerza al diseño tecnológico por objetivos, esta vez sí, con objetivos conductuales, pues el gobierno tenía una intención de realizar una formación integral.

Los elementos curriculares como se conocen están en cada uno de estos programas, se reconocen tipos generales, específicos, grado, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación. No hay una referencia al rol del docente y a los contenidos, pues, tenían no sólo un carácter formador-instrumental, sino también se buscaba que, a través de la línea de acción educativas, se generará la formación en valores.

- **Enfoque Tecnológico** Se relaciona con el gobierno de Alberto Fujimori, cuya orientación como se indica, es preparar al educando para una actuación adecuada y eficaz en los diversos ámbitos de la sociedad. A pesar de ello, encontramos también que estas estructuras curriculares tenían un buen marco teórico conceptual, curricular y operatorio, es decir, el docente recibía los fundamentos de este currículo, en estos tres tipos de marcos. Es un currículo explícitamente señalado por competencias, centrado en el niño, en el contenido, en el aprendizaje, en la enseñanza. La intención en continuar y consolidar las competencias básicas que se iniciaron en la educación inicial. Se define también como un currículo humanista y valorativo, con un enfoque pedagógico cognitivo y constructivista. Aparece el perfil del egresado de primaria, y bueno, los contenidos son áreas de desarrollo personal y se evalúa por competencias y el rol de docente, es de orientador, acompañante, puede proponer las condiciones necesarias para llevar a cabo este currículo.

Puntos de encuentro Colombia-Perú

Nuestro primer punto de encuentro es que tanto el contexto de Giraldo y Manrique han experimentado grandes cambios sobre lo que se construye o deconstruye sobre el concepto de curriculum; influenciadas, principalmente, por los cambios que van obedeciendo a las distintas posturas y pensamientos que construyen sus sociedades.

Por su lado, Giraldo, hace referencia a que el curriculum construye subjetividades, y ofrece transformar y reconfigurar las prácticas, los discursos y las estructuras sociales (Goodson,

2000). Recalcando que el currículum es un acto político, que no puede desarrollarse bajo la neutralidad, sino que, implica un posicionamiento.

Otro factor común en los discursos es que en ambos casos se han desarrollado enfoques tecnológicos para desarrollar el currículum, en Colombia no se hablaba explícitamente de currículum, sino de tecnología educativa, que luego los estudios retoman educativa=currículum. Y en el caso de Perú, uno de los más recientes gobiernos del país, realizó un énfasis en el enfoque tecnológico, cuya orientación fue preparar al educando para una actuación adecuada y eficaz en los diversos ámbitos de la sociedad.

En conclusión, ambos referentes curriculares han predominado una racionalidad técnica del currículum importada desde el extranjero, viendo el currículum como producto y no como una construcción que permita transformar (Grundy, 1998). Además, los distintos cambios presentes en la sociedad actual, tanto a nivel social como epistemológico, han implicado transformaciones en algunas instituciones educativas, convirtiéndolas en un lugar distinto al que se conocía, lo que conlleva, a nuevas formas de enseñar y de aprender (Crisol, Barrero e Hinojoza, 2011). Ante esto, se debe comenzar desde una mirada constructivista, en las que tenemos la obligación de realizar prácticas más inclusivas, en las que todos y todas puedan ser partícipes del aprendizaje-enseñanza. Algunas de las propuestas significativas en el caso de Perú, es que se desarrollen mejoras en los procesos de diversificación curricular, a través de currículos regionales, reconocer al docente como sujeto político, asegurar alineamiento curricular, coherencia al comunicar de mejor manera los enfoques curriculares que sustentan el currículum oficial, y asegurar una formación sólida en el proceso de formación docente.

MESA 2: CURRÍCULUM, INTERCULTURALIDAD Y DESCOLONIZACIÓN: EXPERIENCIAS EN CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

Objetivo general de la mesa

Conocer las experiencias de construcción curricular, desde las distintas perspectivas sobre la disciplina curricular en Chile y Latinoamérica

La construcción curricular en escuelas con sello experimental

Mg. Miguel Caro Ramos, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Los objetivos específicos de la presente ponencia son los siguientes:

1. Reconstruir las historias y espacios curriculares de escuelas con sello experimental.
2. Identificar estrategias educativas que puedan permitir a las escuelas relacionarse con el currículum de forma contextualizada.
3. Reconocer problemas del currículum técnico que impera en las escuelas y distribución y estatus que se desarrollan en las distintas áreas de conocimiento.
4. Realizar una propuesta de cómo desarrollar objetivos de aprendizaje de una manera contextualizada y transversal.

Caro comienza con una presentación de cómo el sistema educacional establece el conocimiento como algo neutro, que invisibiliza la complejidad de lo real y nos convierte en un objeto en la sociedad, y no nos asume como un sujeto capaz de construir una visión de mundo a partir del conocimiento, transformándose en un adoctrinamiento sutil, arbitrario y fáctico, pero muy eficaz, entonces nos permite analizar y preguntarnos como comunidad educativa sobre este adoctrinamiento que deriva de las políticas públicas en educación.

Caro nos expone los marcos normativos, los propósitos educativos, logros de aprendizaje y las estructuras de organización de conocimiento, además, de la organización del tiempo escolar y la dimensión del desarrollo de aprendizaje, los cuales fueron realizados como proyecto de convenio entre algunos profesores y la Universidad de Chile que se desarrolló entre los años 2018 y 2019.

El estudio se estableció en tres colegios de la Región Metropolitana, y se realizó con profesores y profesoras voluntarias que tuvieron disposición a involucrarse, en algunos casos, fueron 8, 10 o 12 docentes.

Uno de los aspectos relevantes fue la importancia de la política y el diseño curricular para el ejercicio profesional docente. En este sentido, cuando se generan marcos normativos de actuación, se puede reconocer que detrás de este proceso existen leyes, cuando se habla de “marco curricular” o “bases curriculares”, se habla de algo que está mandatado por una ley orgánica. Pero, más allá de las declaraciones, más allá del tipo de sujetos y el tipo de interacciones que aparecen en los diseños curriculares, existen propósitos educativos concretos y logros de aprendizaje codificados, que se encuentran prescritos. Un ejemplo de ello es la diferencia que se genera para el ejercicio docente al tener un currículum por asignatura o un currículum integrado que entabla un proceso de enseñanza-aprendizaje de varias asignaturas, trabajando colaborativamente. No es igual, puesto tiene un condicionamiento. Existe una distribución de pesos y estatus de las áreas de conocimiento.

Si uno mira el plan de estudio actualmente vigente, se va a encontrar con que la asignatura de lenguaje de primer ciclo básico tiene ocho horas semanales; y en el mismo primer ciclo, orientación que es otra asignatura, no tiene una hora, tiene 0,5 horas. Esto, condiciona, si bien no determina, condiciona fuertemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la organización del tiempo escolar y la experiencia educativa. De hecho, prácticamente todo lo que hacen los y las estudiantes en el espacio escolar, a excepción del almuerzo, depende de lo que uno entiende por currículum, depende de si uno entiende por currículum “conocimiento académico”, sin embargo, si uno entiende por currículum, como diría Pinar, todo lo que ocurre dentro del proceso formativo, también incluiría ese espacio.

Desde estas perspectivas, todo estaría regulado curricularmente. No solo lo que hacen los estudiantes, sino lo que hacen los docentes, las distribuciones de tiempo, las jornadas laborales y los contratos de trabajo. Pero el tema curricular tiende a desaparecer en los debates, se relaciona con la metáfora del pez en el agua, el cual está todo el día en el agua, pero no sabe que está en el agua, entonces el agua “curricular” nos baña cotidianamente, pero tendemos a distanciarnos de este.

Por otro lado, comienza esbozando las tensiones de la política curricular, mencionando las siguientes:

1. Centralización/Descentralización/Estado/Mercado
2. Conflicto entre el nivel Declarativo y nivel Prescriptivo
3. Separación de la pedagogía y Curriculum.
4. Curriculum nacional y realidad

Las tensiones no son menores si se hace experimentación pedagógica. Dos cosas que no hay que olvidar a propósito de estas controversias, son el:

Artículo 32

130

“El Ministerio de Educación deberá elaborar planes y programas de estudio para todos los niveles (...) Dichos planes y programas serán obligatorio para los establecimientos que carezcan de ellos.”

“Los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los planes y programas de estudios que consideren adecuados (aquí estaría la “libertad”) para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos en las bases curriculares (para esos programas propios) y de los complementarios que cada uno de ellos fije”.

Luego, expone los problemas del diseño y que siguen siendo debatidos en distintos núcleos de reflexión Curriculares, entre ellos menciona:

1. Es un diseño con un enfoque en la estandarización en el sentido de que es un canon técnico-académico.
2. Es un diseño que tiene un problema de fragmentación y desequilibrio más o menos importante, en términos de que es un currículo por asignaturas que no tiene puntos orgánicos de conexión de primero básico a cuarto medio no hay ningún punto estructura.
3. Disociación formativa de los logros de aprendizaje, aquí hay un elemento que es clave que tuvieron que enfrentar en la experiencia, donde los objetivos de aprendizaje son cognitivo-académicos y las transversalidades están en el currículum, pero están fuera del currículum y se evalúan de distinta manera; uno con instrumentos de desempeño y el otro con encuestas de percepción. Ocurriendo un proceso que se puede denominar como “curioso”, puesto que existe una disociación formativa, por ende, el docente tiene que tener la capacidad para tratar de articular todo el proceso.
4. El reduccionismo instrumental del aprendizaje es lo que conocemos como triada, implementada a partir de varias teorías que se desarrollaron en otros países. El autor, plantea una discusión, de cómo el aprendizaje sería conocimientos-habilidades-actitudes, a pesar de ello, la literatura es infinitamente superior a esa discusión, por lo cual, este es un reduccionismo instrumental.
5. Por último, mencionar que existe un fuerte disciplinarismo y desconexión contextual, ya no se respetan los tiempos e intereses de las comunidades, por lo que el currículum desarrollaría disciplinas que se encuentran fuera de contexto.

Asimismo, se menciona la saturación y reiteración procedimental, que vendría a condicionar la práctica de las escuelas y de los docentes. Por ejemplo, en matemáticas tenemos, sumando todas las tipologías de objetivos: O.A.T, objetivo de aprendizaje por actitud, objetivo de aprendizaje por habilidad, O.A. por eje temático, para todas las semanas de clases, tenemos prácticamente que se duplica en muchos casos las cantidades de objetivos, o sea los objetos de aprendizaje superan el tiempo con el cual se puede acceder a ellos; y, en los programas, que son la base del currículum vigente, nos encontramos en los ciento y tantos indicadores de evaluación. Estamos en torno a los setenta objetivos de aprendizaje en treinta y ocho semanas, y 603 indicadores de evaluación para la semana treinta y ocho de clases.

Posterior al análisis de los objetivos, se expresó que, a partir de los ejercicios reflexivos, con apoyo de especialistas de síntesis y los más de cuarenta objetivos que se desarrollan en el Currículum, se puede develar que los objetivos se podrían resumir a dos párrafos, donde se encuentra lo fundamental para cinco años de formación. Este proceso de conclusión, lo fueron desarrollando y pensando mientras elaboraban el proyecto y comenzaban a trabajar con los docentes, recogiendo las apreciaciones de cada uno de los agentes educativos.

Finalmente, plantea las características de la política curricular, donde la cobertura hay que implementarla no interpretarla. Una contextualización didáctico-metodológica, no contextualización curricular, vale decir, utilizar el contexto para enseñar lo que ya está preestablecido, pero no para construir saberes, además, se deben crear una innovación intra-modelo, porque el modelo no suele intervenir, por lo cual, los docentes tienen el rol de ser “creativos” para resolver los desafíos del aprendizaje.

Construcción curricular y educación para la paz en Colombia

Dra. Elida Giraldo Gil, Universidad de Antioquia – Colombia

Los objetivos de la presente ponencia son:

1. Compartir los hallazgos del proyecto, a través de los correlatos del trabajo realizado con niños, niñas, maestros y maestras de la escuela primaria rural de Urabá
2. Describir las propuestas curriculares o educativas que se están realizando por la paz en escuelas rurales, de la región de Urabá de Colombia
3. Identificar desafíos a partir de los análisis construidos de proyectos, para realizar una mejora en la formación de la comunidad educativa las escuelas rurales.

La presentación comienza cuando Giraldo, presenta su estudio. En términos geográficos, se ubica en Colombia en el límite con Panamá, es la región de Urabá; es una de las regiones más golpeadas en Colombia por la violencia y con mayor presencia de actores armados. Desde sus reflexiones, plantea que quienes están desarrollando desde la construcción colectiva el trabajo con las comunidades, los territorios y quienes partimos desde unas epistemologías situadas, siempre será importante construir investigaciones con otro.

Los orígenes del proyecto comenzaron realizando un análisis del modelo de propuesta de educación rural que se llama “Escuela nueva”, la cual se distancia del movimiento de la

corriente pedagógica que se realizó en Urabá, pero, se rescatan algunos elementos. Realizaron un análisis del modelo y a partir de esas reflexiones y descubrimientos, se planteó un proyecto exploratorio financiado por un instituto que se llama Capaz, que es el instituto Colombia-alemán para la paz, con el cual se realiza la construcción de una propuesta educativa para las escuelas rurales que tuviera este componente de construcción de paz.

La concepción de paz surgió desarrollando el proceso de investigación, a partir de la conversación con distintos miembros de la comunidad, donde se planteó no desde una perspectiva instrumentalizada, sino que fue pensado en términos de una forma relacional, que tiene que ver con esa manera que cada uno se relaciona consigo mismo, con los otros y con el entorno. Entonces, utiliza una lógica un tanto subjetiva e intersubjetiva de construcción de paz, en un asunto que no pasa necesariamente por los contenidos disciplinares o por los contenidos académicos, sino por ese conjunto de prácticas en las cuales nosotros aprendemos a vivir con los otros. Habiendo expuesto el significado que construyeron, se comienza proyectando posturas epistemológicas situadas, que han sido construidas en conjunto con las comunidades, visibilizando una realidad que se ha pretendido esconder; son construcciones de las personas, que intentan de alguna manera editar o reeditar la experiencia vivida, donde Giraldo, optó por seguir una perspectiva narrativa, y en ese sentido tuvo como referentes a Clandinin y Connelly, con quienes la doctora, está completamente de acuerdo, cuando dicen: *si contar historias es difícil, mucho más difícil aún es re-contarla.*

La propuesta curricular o propuesta educativa que desarrolla en la “construcción de paz en las escuelas” se desarrolló al margen de una agenda política, puesto que tenía que ser un propósito ético y político, de quienes construimos maestros y de quienes acompañamos procesos en las escuelas, indistintamente de lo que ocurra con los acuerdos o los desacuerdos, o las negociaciones de orden burocrático, es importante pensar si el contexto tiene esa posibilidad de reconstruir tejido social; sin embargo, se necesitaría también conversar con agentes de política pública, para observar cómo se puede de alguna manera apoyar y sostener desde otras instancias la construcción en las escuelas. Es por ello, que, en esta mesa, se expone de manera crítica el desarrollo de sus praxis educativas, se plantean desde una mirada que busca la transformación y la contextualización (Freire, 1996) en sus prácticas educativas.

En el contexto de las escuelas rurales se necesita de forma urgente un trabajo con las maestras, los maestros y los padres sobre memoria, memoria individual y memoria colectiva que permita de alguna manera recuperar la historia. Solo mediante estas preguntas y esta interacción directa con algunas maestras y maestros, que suelen ser tímidos para hablar, se puede lograr entender el dolor, el miedo, la vergüenza, la historia y lo que pesa. El problema, fue que no existe este tipo de reflexiones en la escuela donde se realizó el estudio, sino que existe la presencia de algunos actores armados, y provocaba que el imaginario se desdibuja lo que ha sucedido en la historia, en lo que sigue aconteciendo cotidianamente con ellos y con los niño y niñas.

La investigación, por ende, buscaba escuchar a las gentes directos que se desarrollaban en esos contextos. Algunas de las notas de campo que nos relató de las conversaciones, fueron:

- “Si el estado no hace presencia, es normal que desaparezcan a alguien y las cosas se quedan así.”
- “Uno escucha las historias de los estudiantes, pero que la cuenten allí. Y uno no opina, es que no puede opinar porque los padres, los tíos, el abuelo y después lo paran a uno por ahí... Uno guarda silencio para preservar la vida.”

Y la última fue la más significativa para la investigadora, y que sigue pensando cuál puede ser la respuesta a la pregunta:

- “¿Cómo construyo paz con un niño que su padre es un actor armado?”

Otro de los factores importantes que se menciona, es el género como uno de los componentes centrales que aparece como interacción frecuente en las narrativas de maestras, maestros, chicos y chicas, en la cuales se puede ver el género como una de las formas más sutiles de exclusión y discriminación en la convivencia y en la vida escolar.

Por lo cual, a partir de la construcción de la investigación y relatos que se fueron mencionados en las dispositivas de la presentación, se proponen los siguientes retos:

1. Tener la posibilidad de conversar con otras instancias cuando se realice el proceso toma de decisiones.
2. Reflexionar sobre la carga política e ideológica que tiene el hacer un trabajo por la paz en nuestro contexto.
3. No puede ser un asunto popular, ya no está en las agendas, ya no hay financiación para los proyectos de paz, entonces, se vuelve imprescindible conversar sobre cómo se entretejen estas políticas que son muy sutiles y que finalmente tiene un impacto en lo que puede acontecer en las escuelas.
4. Des-instrumentalizar las concepciones de paz y ponerlas en otro nivel que pase por el asunto de las interrelaciones o del trabajo subjetivo e intersubjetivo: *“Alguien nos hacía la pregunta, en un programa como estos, me dijo: ¿Cómo lo van a medir? ¿Cómo lo van a evaluar? ¿cómo van a ver si tiene impacto o no? Y la respuesta es que lo subjetivo no se mide”*
5. Por último, plantearse la evaluación, preguntarse qué es lo que se espera realmente de la evaluación, si vamos a analizar los efectos o sus impactos.

La experiencia del currículum crítico emergente en la Escuela Básica Comunitaria de Llaguipulli

Dr. Rolando Pinto, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Sus objetivos específicos son:

1. Conocer los principios cosmológicos y pedagógicos ancestrales autónomos de la cultura mapuche.
2. Describir cómo crearon un nuevo currículum educativo contextualizado, que unió los saberes mapuches y las prácticas educativas.

3. Reflexionar sobre el sentido descolonizador a partir de la construcción crítica que emerge en la comunidad Llaguipulli

El título de la ponencia es “Currículum y descolonización: Construcción del currículum crítico-emergente para la escuela *Kom pu lof ñi kimeltuwe* de Llaguipulli”, el nombre de la escuela *Kom pu lof ñi kimeltuwe* está dicho en mapudungún, que significa “Una escuela abierta a todos los niños y niñas”, donde Pinto construyó un trabajo con una Comunidad Mapuche.

Algunas de las implicaciones más relevantes del proceso de investigación son:

- La matriz de diseño curricular mapuche Llaguipulli
- La metodología investigación-acción y sistematización de los saberes y prácticas ancestrales de una comunidad mapuche Llaguipulli, en la reunión de la Araucanía
- Vincular estudiantes de pedagogías y de antropología en proceso de elaboración de su trabajo final de graduación y hacerlos interactuar con docentes, autoridades y diferentes actores de la escuela

Rolando Pinto, prosigue exponiendo parte de una conversación que sostuvo con el lonko de la comunidad de Llaguipulli, quien le pidió consejos para poder desarrollar un currículum de la comunidad, planteando que los niños y niñas aprende desde la acción (Grundy, 1987), no desde el documento, palabra o textos académicos; y, por ende, necesitaba sus consejos para lograrlo. Es por ello, que para realizar este proyecto se utilizó una metodología de investigación-acción para ir rescatando los saberes y las prácticas de acuerdo a lo que era la vida comunitaria, implicando que el investigador observara cómo se trabajaba en la comunidad y lo que significaba cada objeto que era utilizado para construir enseñanzas y aprendizajes significativas. Construyendo un diálogo de saberes que, tal como mencionó Giraldo en su ponencia previa, permite hacer una construcción desde el conocimiento del territorio, las diferentes trayectorias y experiencias que cada una de las partes tiene.

Implicando de esa manera que Pinto se involucró en la investigación y por ende en el contexto de la comunidad Mapuche, siendo un hecho importante de mencionar, puesto, como menciona el lonko, y que amerita que se cite nuevamente: “*Usted tiene que aprender a convivir; pero para aprender a convivir tiene que aprender a aceptar la biodiversidad, y para aceptar la biodiversidad, usted tiene que protegerse con la propia naturaleza*”.

Por ende, los principios que se pueden desprender de estas praxis son fundamentalmente, educar para desarrollarse en armonía con el *echifun muguen* y para respetar la espiritualidad y el equilibrio dentro del *echifun muguen*, estén dentro de la naturaleza. Siendo que la justificación histórico-social era poder llevar a todas las escuelas mapuches este currículum, y con ello, dejar de replicar el currículum oficial.

En el proceso de conocerse y lograr construir en conjunto un nuevo currículum, fueron descubriendo los ocho ámbitos de saberes y prácticas ancestrales en la cual se constituía la matriz curricular de la escuela *Kom pu*, como se presenta en la Tabla 3:

Tabla 3

Matriz curricular de la escuela Kom pu

Ámbitos del saber/ Prácticas ancestrales
Amulepe taim moguen
Aukantun egu purun ka allekan
Az moguen wallantu mapu meu
Echifun muguen
Kume moguen
Mapuche fellentú wenu mapu
Raquizá ka mapuzungun
Zomo kuazau

Fuente: Pinto, 2020.

135

A pesar de que fueron conociendo todo lo mencionado anteriormente, y conectándose con la cultura, en el proceso existieron algunas trabas para desarrollar curriculum contextualizados, puesto que estamos insertos en un enfoque curricular técnico, que tiene énfasis en que los objetivos deben estar definidos, analizando todo lo que conlleva el curriculum, a través de los objetivos.

Cabe mencionar que existen otras perspectivas de aprendizaje, que apuntan a crear conocimientos contextualizados, y que considera el presente y no el futuro de los aprendizajes, los desarrollos deben darse individualmente y colectivamente. Según Vygotsky (2009), este proceso de aprendizaje se da primeramente en un plano social, en como yo interactué con las demás personas - en un plano interpersonal- y luego en un nivel egocéntrico en donde yo asimilo la interacción previa que realicé con un grupo de personas - en el plano intrapersonal-. En ese sentido “enseñar no es transferir conocimientos contenidos ni formar” (Freire, 1996, p. 25), es más bien, construir en conjunto, es brindar espacios de reflexión, permitir a los/as estudiantes crear y fortalecer un pensamiento crítico y autónomo. Y esto da lugar, para el desarrollo de un enriquecimiento comunicativo con una relación sustentada en un trato menos jerarquizado, así permitiremos, potenciar un proceso “que permite la adquisición de los hábitos, valores y motivos que convierten a la persona en un miembro productivo de su cultura” (Yubero, 2005, p.25), desde una manera más crítica y reflexiva.

Algunas de las reflexiones de Pinto sobre el sentido descolonizador de la construcción crítica emergente en Llaguipulli son:

- Entender el Curriculum construido como un Modelo Educativo/Curricular propio para una etnia Mapuche Lafquenche de la Araucanía, que afirma la soberanía política y la autónoma cultural mapuche.
- Establecer desde la cosmovisión ancestral Mapuche Lafquenche un fundamento socio antropológico.
- En fin, entender la sistematización de esta etapa curricular de KOM PU LOF como la construcción de paradigma educativo emancipador popular.

Es por ello, que se pretende crear una lógica que sea más desapegada de ciencia positivista, construir una experiencia cualitativa, abierta a la subjetividad, sin embargo, el

problema se encuentra en que existen muchos factores que condicionan, pues se ha elaborado una separación ideológica y, también política: la separación entre currículum y pedagogía. En la cual, la pedagogía se puede conectar con lo que hacen los docentes, y currículum con lo que realizan los expertos.

Concluyendo, se puede distinguir como las propuestas se posicionan bajo un interés crítico del currículum, algunas de las experiencias, aproximándose a un interés transformador, construyendo un proyecto de lucha de emancipación de un pueblo oprimido, con ello, pretendiendo descolonizar, y esto, no es ir en contra de Europa o de los grandes referentes del sistema educativo, sino que, es ir más allá, es construir un ampliación y realizar un currículum contextualizado, que respete y valore las culturas que el sistema neoliberal y capitalista ha querido invisibilizar y maltratar (De Sousa, 2020).

136

REFLEXIONES FINALES

Finalizando, hemos evidenciado a partir de la sistematización que, existen diversas posturas epistemológicas, culturales y políticas, sobre cómo se debe diseñar y desarrollar un Currículum Nacional, desde experiencias que suceden en nuestro país, como las de Pinto y Caro, donde se expone de manera crítica la separación que existe entre la teoría y la práctica del currículum, hasta las experiencias de Colombia y Perú, en las que se deja de manifiesto el proceso que han construido los diferentes gobiernos, ya sea en democracia o en dictaduras. Por otro lado, García nos hace un recorrido por los hitos y escenarios que han construido el camino que ha posicionado el estudio de currículum, como uno de los más relevantes y trascendentes para el desarrollo de la educación.

Este seminario viene a reforzar la idea de que la discusión respecto del currículum como campo, fenómeno y proceso de diseño no está acabada, su continua actualización y transformación son deberes que no pertenecen solamente al ámbito gubernamental, sino que el incorporar tanto a la academia como a la docencia, puede generar una armonía entre los saberes que derivan de éste, las decisiones que conlleva y un acercamiento entre la teoría y la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A., (2008). La práctica curricular. En *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 73-86). McGraw-Hill.
- Crisol, E., Barrero, E., e Hinojosa, E., (2011). El fomento del trabajo colaborativo a través de la tutoría universitaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 169-182.
- Caro, M. [Grupo de Investigación en políticas e innovación del currículum (GPIC)], (2020). *Conversatorio "Currículum escolar y crisis sanitaria. ¿Nuclearización o priorización*

curricular?

Facebook.

https://www.facebook.com/watch/live/?v=250001806217754&ref=watch_permalink

Díaz Barriga, F., (2016). Pinar, William F. (2014). La teoría del currículo, con estudio introductorio de J. M. García Garduño, Madrid: Narcea. Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada. Surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69),641-646. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395012>

De Sousa Santos, B., (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.

Freire, P., (1996). Pedagogía de la autonomía: capítulo 1, “No hay docencia sin licencia”. México-España: Siglo XXI.

Grundy, S., (1998). Producto o praxis del currículum. Morata.

Goodson, I., (2000). El cambio en el currículum. Octaedro.

Vygotsky, L., (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica

Yubero, S., (2005). Capítulo XXIV, Socialización Y Aprendizaje Social. Psicología social, cultura y educación, coord. por Darío Páez Rovira, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillos Landa, Elena Zubieta, 819-844.